



TITLE:

<特別寄稿>研究をふり返って

AUTHOR(S):

天野, 正輝

---

CITATION:

天野, 正輝. <特別寄稿>研究をふり返って. 教育方法の探究 2002, 5: 1-5

ISSUE DATE:

2002-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190267>

RIGHT:

## 研究をふり返って

天 野 正 輝

### 序

私が、1961年4月に京都大学教育学部に入学し、1969年4月京都大学助手に就するまでの、学生・院生時代を過ごした1960年代は、わが国では、いわゆる高度経済成長政策が展開していく過程であり、同時に、そのひずみが日常生活や学校教育のなかで次第に顕在化していく過程であった。大量生産・大量消費、過疎・過密、環境破壊、マンパワーポリシー、落ちこぼれといった言葉が人々の間で多用されるようになった。

日本の経済界からの、新たな労働力需要に即応する学校教育改革の要求は、1960年10月の経済審議会「所得倍増計画に伴う長期教育計画報告」を契機に、1963年1月の経済審議会人的能力部会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」に盛り込まれた。この答申は、日経連が1956年に出した答申「新時代の要請に対応する技術教育」に関する意見や、57年に出した「科学技術教育振興に関する意見」などをとりこんで政策化したものである。

これらの答申によれば、高度経済成長は科学技術の発展と、安価で多様な労働力の確保が不可欠であった。この課題に見合った人的能力を早期に発見し、選別し、開発し、分配することが学校教育に課せられた第一の任務だとする。この意図が具体化されていく過程で「能力・適性・進路」に見合う教育（多様化政策）とか、能力主義の教育と言った用語が教育界をおおうことになった。人間（子ども）の能力を、それを担う主体の側からとらずに、企業のために利潤を生み出す労働力としてしか捉えられない状況を生み出してきた。1958（昭和33）年の学習指導要領の改訂、教育課程行政の転換は、この答申にそった学校改革をめざすものであった。

このような状況を多くの教師、研究者、父母、国民が、ただ黙って看過していたわけではない。人材開発政策と教育の「能力主義的再編」のもとでの人間と教育への危機意識が良心的な教師や人々の心をとらえた。さまざまな取り組みや問題提起がなされ、教育（学）を学ぶ者にとっても問題意識や研究課題・研究方法に大きなインパクトを与えずにはおかぬものであった。

このような状況下での私のささやかな研究活動を振り返ってみると、主な問題意識はおよそ次のような4つのテーマにまとめることができる。

### 1 疎外論への関心

教育の本質への問いは、人間とは何かの問いであり、人間性の探究であったが、私の研究テーマの一つが人間の自己疎外とその克服の問題に向けられた。1960年代の末から疎外(Entfremdung, Entäi ßerung, alienation)、自己疎外(Selbstentfremdung)、人間疎外という言葉が急速に普及し、さらには流行語として定着しつつあった。哲学や思想の領域のみでなく、心理学や社会学、教育学の領域でもこのテーマはしばしば登場して論じられている。

もともと人間のものであり、人間の本質の現れであるものが、人間から切り離されて独立し、人間の外部で人間と対立して活動をはじめ、逆に人間を支配するという「人間の自己疎外」現象は、現代のあらゆる矛盾や病理現象の根源であると認識されていた。

人間が自分自身でなく他の何ものかによって動かされていると実感(疎外感)することが社会生活のさまざまな場面に確認されるようになった。人間が巨大化した資本や組織や技術や情報にコントロールされ、他人との結びつきを失い、自分自身の自然からも引き離されて孤立化するという「非人間的」な人間の在り方……人間の自己疎外現象は、われわれの生活のいたるところに見い出されるが、このような疎外現象を160年も前に、きわめて正確に把握し、その克服の基礎となるべき「現実的人間の学」を打ちたてたのがフョイエルバッハ(L.A.Feuerbach, 1804~1872)であった。言うまでもなくフョイエルバッハの思想は、ヘーゲルの思想とくに『精神現象学』(1820)との対決を通して形成されてきている。フョイエルバッハの人間学では、人間のなかの自然としての感性が、人間の実在性の根拠であり、あらゆる存在の唯一の基準であると説かれる。人間を感性的、現実的、個別的存在から出発し、類としての人間(人間の類的本質)の無限性、全能性を追求し、自己の類的本質を意識している存在として把握している。人間が意識している人間の本質とは、人間の類的な諸能力である理性と意志(道德性)と心情(愛)である。現実的人間学を、彼は、感性、感覚、直感、愛を中核にして構成する。

『キリスト教の本質』(1841)における疎外概念と人間学的考察、そこに流れるヒューマニズムの精神は、当時の私にとってきわめて興味深いものであった。

人間の外部に人間から独立して存在しているものと思いこまれているものが、実は、もともと人間のものであり、人間の類的本質である。そう認識すること(意識の変革)によって疎外の克服が可能になるとフョイエルバッハは考える。

人間の自己疎外という現象が、意識の変革だけで克服できるものはないが、フョイエルバッハにおける「人間の自己疎外」の概念とヒューマニズムの精神は、その後の私の教育研究にすくなく影響を与えているように思われる。

## 2 教科書研究

教科書研究は教育課程と授業の在り方の探究にとって重要な位置を占めているが、多くの現場教師と研究会を組織し、教科書研究に取り組んだ。1970年代の研究テーマの一つにいわゆる「教

科書問題」があった。教科書検定をめぐる教科書訴訟が三次にわたって提起され（原告家永三郎）教科書問題について社会的関心をよびおこした。

1970年7月には、家永教科書裁判における第二次訴訟一審判決（いわゆる杉本判决）があり、その後の教育研究や運動に大きなインパクトを与えた。

杉本判决が示した国民の教育権思想は、教育の原点を明確にしたものとして歴史的にも画期的なものであった。判決は、家永教科書に対する国（文部大臣）の検定は憲法第21条（言論・出版の自由、検閲の禁止）、23条（学問の自由）、教育基本法10条（教育行政の目標）に違反するとした。そして、子どもの学習権（憲法第26条）を中核に、教師の教育・教授の自由及び国民の教育の自由（国民の教育権）を承諾し、国家の教育権を否定した。さらに、教科書検定は、誤記・誤植その他客観的な誤りの指摘に止めるべきであるとしたのである。杉本判决文には次のような内容があり、ここには教育の本質が明確に示されていた。

「憲法がこのように国民ことに子どもに教育を受ける権利を保障するゆえんのものは、……教育が何よりも子ども自らの要求する権利であるからだと考えられる。すかわち、……子どもは未来における可能性をもつ存在であることを本質とするから、将来においてその人間性を十分に開花させるべく自ら学習し、事物を知り、これらによって自らを成長させることが子どもの生来的権利であり、このような子どもの学習する権利を保障するために教育を授けることは国民的課題であるからにはかならない」

杉本判决は、戦後の教育実践と教育研究の理論的成果を踏まえたものであり、その後の教科書運動のみでなく、広く教育実践に大きな励ましと展望を与えた。この教科書訴訟は、子どもが使用している教科書の内容についてのみでなく、教科書の検定制度、採択制度について、広く国民に知る機会を提供したという点においてもその意義は大きいものであった。そして、杉本判决が示した、日本国憲法第26条に依拠した子どもの学習権、発達権を中核とした国民の教育権思想は、70年代の教育課程の自主編成運動、地域に根ざす教育実践、さらに通知表の改善や学力保障の動きとして示された到達度評価研究などに直接、間接影響を与えた。

### 3 教育評価史研究

三つ目の課題は、教育評価の探究である。教育評価の研究に関心がむけられたのは、1960年代からであり、いわゆる「全国一斉学力テスト」問題がその契機となっており、中内敏夫著『学力と評価の理論』（国土社、1961）との出会いも深くかかわっている。

わが国の近代教育方法史でみると、スコット（M.M.Scott）による外国の教授法の導入・普及をはじめ、開発主義の教授法、ヘルバルト主義の教授段階法などが広くもてはやされたし、大正期には、デモクラシーの潮流にのって、欧米の教授・学習理論、学習形態論などが次々に移入・紹介され、それらに刺激されて、授業の進め方やその形式に多くの関心が注がれてきた。

一方、また、学制期以来、学校教育において評価活動（たとえば各種学力試験、人物評価、体力測定、知能検査、通知表の発行、学籍簿の作成、褒賞など）の占める位置はきわめて大きく、なかんずく試験（制度）は、日本の学校教育の性格を特徴づけるものとして広く注目されてきたし、その特異性に関しては、すでに二、三の先行研究も存在した。しかし、試験をはじめとする評価活動のもつ「教育評価」としての機能の究明、つまり学力の定着や教授法の改善や子どもの発達への着目とのかかわりでこれらを分析するということは十分行われてきていない。つまり、指導と評価は分離しており、両者は別物、無縁のものであった。指導は、自己の内部だけを見渡してどうあればよいかを考察し、理論化を図ろうとしてきた。指導理論が、現実どんな結果をもたらしたか（もたらすか）を吟味することによって、方法の改善を図るという試みは行われていない。つまり、評価活動が指導法改善の内在的契機となり得ていないのである。その要因を明らかにすることは、教育方法史の研究にとって不可欠なのである。

評価行為の「自覚化」の歴史的過程を明らかにすることに、私の研究活動のかなりの部分が注がれてきたし、わが国の教育方法史の特徴を浮き彫りにすることができた。テストや試験、あるいは教育測定や通知表といったものが、どのような歴史的背景のもとに生まれ、どのように変化してきたかをたどることは、教育方法史研究にとって重要なのである。そして教育評価活動の歴史的考察は、単に評価方法・技術の改革にとどまらず、その背後にある教育観、授業のあり方、能力、学力観、子ども観を明らかにすることでもある。

1970年代に入って、授業改善の動向をみると、戦後の教育改革のなかで登場してきた教育評価という概念があらためて論議され、実践的にも見直しが行われていることに気づく。それは、戦後30年の歴史の過程で、能力主義的教育政策のもと、五段階相対評価が浸透するなかで、差別と選別の教育へと変質してきた教育に対して、教育評価本来のあり方が問われているのである。それは、教育評価を、子どもを選抜するためのものから、発達を保障するためのものに転換させるのにどうしたらよいかの問いと課題であった。その課題に応じて生み出されたのが到達度評価の思想と実践であった。

到達度評価の推進は、五段階相対評価を改めるために登場したものにちがいないが、指導要録や通知表の単なる評価方法の改善の問題ではなく、「質の高い、わかる授業」の追求であり、すべての子どもに基礎学力、学力をつけるための試みであった。すなわち、国民的教養の基礎として欠かせない学力を、到達すべき目標として設定し、それに到達させるための教材、授業計画（わかる授業）を組み立てて、絶えず個々の子どもが到達したかどうかを確かめ、つまづきがあれば教え方も改善して、すべての子どもが到達できるような教科指導を確立していくことであった。授業改善の最大のよりどころが評価行為の自覚化にあることを示したのが到達度評価実践であった。

#### 4 カリキュラムの探究

4つ目の課題は、カリキュラム開発に関する理論と実践の探究であった。教育の理念を現実化するのに中心的位置を占めるものが教育課程（curriculum）であるから、教育改革の論議はカリキュラム開発に焦点化される。それゆえ、カリキュラム研究は教育方法研究の中心に位置づく。

カリキュラムは、児童・生徒の学力と人格の望ましい発達を促すために、どんな内容（学習活動）を、いつ、どの程度まで、どんな順序で学習し、指導したらよいかという人間形成の基本的課題を内包している。そして、カリキュラム開発とは、このような計画を、学校のしごとの個々または全体にわたって立案し、実践し、点検・評価することである。したがって、カリキュラム研究の対象として、人間像や目的・目標の分析と設定、子どもの人格や学力や身体の高達の現状把握、領域や教科、教科内容の選択と組織、カリキュラム評価の観点と方法、カリキュラム基準、選択履習の範囲、カリキュラム管理・経営、構成の組織と手順等多様な側面をあげることが出来る。

カリキュラム研究の対象と方法には、教育学を構成する諸理論が総合的にかかわりをもつ。しかも、それは、諸科学のモザイク的な寄せ集めではない。カリキュラム開発は、子ども・青年の実態、学校や地域の実態把握から始めて、人間像の分析、目的・目標の設定、個々の教室での教授・学習プログラムと実践及びその点検・評価を含む、一連の目的的な操作である限り、「人間形成の科学」として独自の領域をなす。

どんなカリキュラムを、だれが、どのように編成するかという問題は、子どもの学力と人格の発達を左右にし、学習権を保障し得るか否かにかかわり、教師の教育活動の量と質を決め、教師自身の人間的高達の可能性にかかわる要素を含んでいる。同時にまた、地域や社会の秩序とその未来の発展の方向を規定する問題にもかかわる。それゆえ、カリキュラムの開発・編成作業と、それに関する基礎的理論の探究は、教育研究の中でもっとも重要な領域である。

しかし、これまで、わが国の教育研究のなかでカリキュラム研究が占める位置はきわめて弱く、未発達であったことは否定しえない事実である。その要因と克服への手掛かりを探ることに、私の関心は向けられてきた。

これらの研究の過程で、貴重な授業実践に触れ、多くのすぐれた現場教師からさまざまなことを教えられたことに深く感謝している。また、活気あふれる学生、院生と共に学べたことも幸せであった。

2002年3月  
(教育方法学講座教授)